

留学中の日本語学習者の情意要因の観察 —コミュニケーション意欲の変化とその要因—

野 畑 理 佳

(武庫川女子大学短期大学部日本語文化学科)

A study on affective factors of the language learner studying in Japan —Focusing on Willingness to Communicate in Japanese language—

Rika NOHATA

*Department of Japanese Language, Junior College Division
Mukogawa Women's University*

Abstract

The purpose of this article is to report how affective factors including anxiety, self-confidence, risk-taking and inhibition change and how Willingness to Communicate in Japanese outside the classroom is affected by those factors while studying in Japan. The data was collected by interview and questionnaires to two advanced learners and analyzed by qualitative data analysis method. The results show that opportunities to perceive language competence, experiences of communication, features and participants of communication, and learners' beliefs affect Willingness to Communicate. Successful communication enhance self-confidence and decrease language-use anxiety. Self-confidence influences Willingness to Communicate with significant others in the target language society. Experiences of failures in communication causes language use anxiety and decrease Willingness to Communicate with others. Conditions of communication also impacts their willingness to communicate, especially with significant others in the target community. The implication of the findings suggests Willingness to Communicate is concerned with the desire to establish a relationship with others as a member of the target community.

1. はじめに

日本国内における留学生数は増加しつつあるが、現在多くの大学において協定校からの短期留学生を受け入れ、日本語学習や文化学習を中心とした様々なプログラムを展開している。竹田(2013)¹⁾によると、日本語学習を中心とするプログラムの参加者は、帰国後も日本語や日本文化の学習を継続するという理由により、留学の目的が明確化しており学習に対して積極的である。このような安定的な学習動機を持つと考えられる学習者は、留学先での経験を通じて自信を得て、さらに学習動機を高め帰国後の継続的な学習につながるという例が想像できる。学習動機には段階的な変化のプロセスが存在し、連続的に変化するものであることから²⁾、留学に際し生じる学習環境の変化、留学中の様々な経験は、学習動機を含む学習者の情意的側面に何らかの変化をもたらすと考えられる。第二言語でのコミュニケーション意欲も学習者の情意的側面の一つである。留学中にコミュニケーション能力が高まることを期待する学習者は少なくないが、積極的にコミュニケーションをとるという行動につながる場合とそうでない場合がある。第二言語におけるコミュニケーション意欲に影響を及ぼす様々な要因について知ることは、留学の受け入れ側としての環境を考える上で重要であると考えられる。

Willingness to communicate (以下、WTC)は「第二言語を用いて他者と対話する意思」³⁾であり、第二言語学習の最終目標を「コミュニケーションを行う意思」とする考え方によるものから学習動機の一側面を形作る⁴⁾。日本語学習者を対象としたコミュニケーションを行う意思についての調査は少ないが、小林(2008)⁵⁾は国内の留学生を対象とした日本語学習や授業に対する内発的興味に加え、就職・起業のためという外発的動機付けがWTCを促進する可能性を示している。筆者は、留学中の学習者の学習動機およびコミュニケーション意欲を含む情意面の変化について調査を行っている。小論ではその結果の一部として、留学中の教室外場面における日本語コミュニケーションを行う意思が、関連する情意要因によってどのように影響を受けるのか分析した結果を報告する。第二言語学習における情意的側面に関する調査は統計的調査が中心であるが、留学という一定の期間における情意要因の変化を詳細に捉えるため、質的分析を採用した。

2. コミュニケーション意欲と情意的側面

第二言語におけるWTCのモデル⁶⁾においては、WTCに影響する様々な変数により、コミュニケーション意欲を高め実際に行動としてコミュニケーションが促されるまでの仕組みが示されている。影響する変数にはグループ間の関係や対グループへの態度といった社会的要因も含まれ、認知的側面としてコミュニケーション・コンピテンスや社会的状況の認知、心理的側面としては自信や個人的な性格要因、対グループへの態度として学習動機などが含まれている。自信はその場の状況的な自信と第二言語における自信に分かれるが、第二言語における自信は第二言語スキルの自己評価という認知的側面と言語不安を含む概念である。MacIntyre and Charos (1996)⁷⁾においても、WTCに第二言語不安および第二言語能力の認知が関連していることが報告されている。

Brown (2014)⁸⁾は言語習得の情意要因として、自尊感情、WTC、危険負担(間違えリスクを恐れずに推測し試してみる意思)、抑制(自己を意識し守る気持ちであり、抑制が強いと危険負担を避ける傾向にある)、不安、共感、外向性と内向性、性格の特徴および動機を取り上げている。本研究で取り上げる情意要因は、WTCの変数となる「不安」、及び「自尊感情」である。「自尊感情」には「自己肯定感」「自己効力感」といった近い概念が存在するが、本稿では「自信」(分析では「自信感」)を使用する。さらに「危険負担」及びそれに関わる「抑制」を取り上げる。「危険負担」は教室内の文脈において教室不安との関連⁹⁾、また自発的なクラス参加との関連¹⁰⁾が示されており、教室外の文脈においてもWTCモデルの最終段階である実際のコミュニケーション行動へと結びつくのに重要な要因であると考えられる。

本稿では、上記に示した不安、自信、危険負担、抑制およびWTCを観察し、留学中の教室外場面において日本語WTC(日本語で他者とコミュニケーションする意思)の変化にどのように影響しているかについて報告する。なおWTCはライティングや読解といった4技能に関連するが、本研究では口頭でやり取りを行うコミュニケーションに焦点を当てている。

3. 調査方法および分析方法

3-1. 調査方法および調査参加者

調査参加者は国内の大学に交換留学生として約10か月間滞在した、アジア出身の国籍の異なる2名の女子学生A、Bである。調査時期は2017年～2018年(学習者B)、2018年～2019年(学習者A)である。2名はいずれも出身国の大学で日本語を専攻しており、大学3年次での日本留学であった。日本語能力は来日時点でAは日本語能力試験N2レベル、BはN1レベルであり、日本語そのものの授業に参加するだけでなく、日本人学生を対象とした複数の講義にも出席し、専門科目等を学ぶいわゆる上級レベルであった。この2名に対し、留学期間の中盤(来日5か月目)、帰国直前となる終盤(10か月目)の計2回、50分程度の半構造化インタビュー、および質問紙によるアンケート調査を実施した。インタビューと

ともにアンケート調査を行った目的は、「不安がなくなった」や「自信が出てきた」といった語りをより具体的かつ客観的に把握するため、また2回目のインタビュー時に、1回目とのアンケート結果の違いを調査参加者・調査者ともに確認しながらインタビューを実施するためである。

アンケートは荒木(2014)¹⁾を参考に、自信、不安、危険負担、抑制、WTCについて問う項目を作成し、それぞれ4件法で選んでもらった¹⁾。2回目のアンケートでは学習動機とWTCの変動を可視化したものと合わせて語りを解釈するため、「日本語でコミュニケーションしたい気持ち」(WTC)、「日本語でコミュニケーションすることについて、不安な気持ち」(不安)について、来日時から帰国までの変動を手書きの折れ線グラフで示してもらった²⁾。

インタビューでは、(1)上記アンケートの記述(1回目：留学前と変わった項目があるかとその理由 2回目：1回目と変化した項目とその理由)について確認し、(2)アンケートの折れ線グラフについて変化した時期とその理由について確認した。さらに、(3)日本語の教室外のコミュニケーションで楽しさ、不安や緊張を感じるときの場面とその理由、(4)教室外で日本語を使用する頻度や相手の有無、(5)留学中の経験による日本の社会文化に対する考え方の変化の有無と、学習に対する影響、(6)日本語学習の開始時の学習動機、留学の動機、留学中の目標や学習動機の変化、2回目は帰国後の学習動機や目標、(7)留学中を含む過去の日本語学習経験において楽しさや辛さを感じた経験とその理由について質問した。

3-2. 分析方法

インタビューデータは筆者が文字化し、SCATによる分析を行った。SCATはマトリックスの中にセグメント化したデータを記述し、4段階のコーディングとそのテーマ・構成概念を紡いでストーリーラインを記述し、そこから理論を記述する手続きからなる分析方法である¹²⁾。SCATの分析手法は一つだけのケースや比較的小さな質的データの分析にも有効な手法とされているため¹³⁾、本研究においてSCATを採用した分析を行う。分析したデータは2名の学習者のそれぞれ2回ずつの計4つのインタビューデータであり、データの解釈はアンケートを参照しながら行った。SCATではまずデータの中の着目すべき語句を書き出し、次にそれを言い換えるためのデータ外の語句を記入し、さらにそれを説明するための語句を記入し、そこから浮き上がるテーマ・構成概念を記述する。分析に至っては大谷(2008, 2011¹⁴⁾, 2019)を参照し、中盤・終盤で得られたデータ全体のテキストから、テーマ・構成概念までを往還しつつ脱文脈化と再文脈化によって解釈を行い、ストーリーラインと理論記述を行った。終盤で得られたデータの解釈は、中盤で得られた分析結果を踏まえて行った。

4. 分析結果と考察

学習者(A,B)について2回のインタビューを合わせて作成したストーリーラインを報告する。テーマ・構成概念は【 】内に記述している。紙幅の制限によりSCATの分析例は一部のみ掲載する。

4-1. 学習者 A

Aはコミュニケーション意欲についての折れ線グラフにおいて、留学直前から高まり、そのまま留学の終わりまで変化のない一本の線で示した。つまりWTCは高いまま安定していたということである。

¹⁾ アンケートの調査項目のうち、本稿で取り上げた情意要因に関連する項目として「日本語に上手になる自信がある」「人前で日本語を話すのは恥ずかしい」「自分が話す日本語が正しいか、よく考えて慎重に話す」「間違うことは恥ずかしいことだと思う」「日本人が私の日本語を下手だと思わないか不安だ」「誰とでも恐れずに、気軽に話ができる」「初めて会った日本人と話すとき、うまく話せるか不安に思う」「できるだけ多くの日本人と会話したいと思う」「友人など特定のひとと日本語で会話したいと思う」「知らない日本人でも機会があれば会話したい」を含んでおり、参考のためにその他の情意要因である共感、外向性、寛容性、性格特性に関する質問も加えている。それらの各項目を「全然そう思わない」「あまりそう思わない」「まあまあそう思う」「強く思う」から選択してもらった。

²⁾ 本調査は学習動機の変容についても行っているが、本稿ではWTCのみに焦点を当てて報告する。

しかしながらインタビューにおいてはWTCが変化する語りが見られた。一方で、不安の折れ線グラフは、来日時点は高く、来日後2か月間で急降下し、その後徐々に僅かに下降するグラフであった。図1はAのストーリーラインである。

＜留学生活前半＞

Aは【長期的学習経験による第二言語使用の自動化】(抑制の低さ)を有するが、同時に【日本語能力認知による第二言語不安】、【正確さに対するビリーフによる第二言語不安】【コミュニケーションの失敗の経験による第二言語不安】を持つ。Aは留学に際し【必然性によるコミュニケーション意欲】を持つが、【重要な他者とのコミュニケーションに対するポジティブ感情】【重要な他者との関係性欲求実現に対する困難の認知】を経験している。また【文化的差異に基づくネガティブ感情】を経験したことから【コミュニケーション失敗の経験】に対して【重要な他者との関係性阻害要因としての認識】を持っており、【文化的差異に基づくコミュニケーション失敗の予期によるコミュニケーション不安】を持つ。Aは【日本語能力向上の認知による自信の獲得】を経験している。

＜留学生活後半＞

Aは留学終盤においては【コミュニケーションの成功体験による自信の獲得】【日本語能力向上の認知】、【コミュニケーションに伴うポジティブ感情】(不安の減少)および【重要な他者との日本語コミュニケーション意欲の高まり】【内発的動機の意識化による日本語コミュニケーション意欲】が見られ、【一時的な第二言語不安の解消】や【第二言語不安の段階的な減少】へとつながっている。しかし、【コミュニケーション失敗の経験】【L2理想自己と現実との差に基づく誤りに対する否定感】(抑制の高まり)を有していた。加えて、【運用知識の獲得による抑制の高まり】【危険負担の減少】を経験していた。一方で【コミュニケーション時の意識変化(構造から文脈へ)】により、【危険負担への意義の認知】が見られる。また【自信の獲得】【日本語会話能力向上の認知】のため【コミュニケーションに伴うポジティブ感情】が起こり、【重要な他者との日本語コミュニケーション意欲の高まり】が見られる。一方で、【コミュニケーションの失敗の経験による第二言語不安】を持ち、【重要でない他者とのコミュニケーション意欲の減退】につながっている。

Aは【重要な他者とのコミュニケーション】による【コミュニケーション時の言語調整の有無】について【コミュニケーション失敗の経験との関連付け】を行っている。特に【難易度の高いタスク】での【コミュニケーション失敗の経験】が起きるが、それは【失敗経験による自己の能力の内省】のきっかけとなる。また【コミュニケーション時の言語調整の有無】の【コミュニケーション意欲への影響】が見られる。さらに【重要な他者との関係性維持の阻害要因としての誤りへの不安】が起こる。

図1：Aのストーリーライン

AはWTCについて安定的であると述べた。その理由は長期にわたる日本語への興味と学習経験、自身の努力により安定的な自信を持っていたからである。しかし来日後には自身の能力不足を知るコミュニケーションの失敗経験をすることで、正確さや意思疎通に対する不安を持つことになった(【コミュニケーションの失敗の経験による第二言語不安】)。しかしWTCには大きく影響せず、友人コミュニケーションにおいて難しさを感じつつも、楽しさを実感している(【重要な他者とのコミュニケーションに対するポジティブ感情】)。Aはコミュニケーションの成功体験から自身の日本語能力が向上していると認知する機会があり、自信が芽生え、(【日本語能力向上の認知による自信の獲得】)、第二言語不安を一時的あるいは段階的に減少していく。

表1はAのSCATの分析例である。表中の発話者Iはインタビュアーを示している。

表1 学習者AのSCATの分析例(一部)

番号	発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の概念	<4>テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)
1	A	なんか多分、たぶん他の寮の友達も、私の意味、私の言葉の意味がわからないときがいっぱいある、ありますけど、でも何かほかの寮の友達が、なんか優しく他の言葉に言い換えた話で、私に意味を確認してくれます。でもRはえって感じで私に意味を確認してくれなかったですから、それがちょっと、あー失敗したねっていう感じです。	寮の友達、わからないとき、優しく、他の言葉に言い換えた話、意味を確認してくれなかった、失敗したね	友人、コミュニケーションの失敗、言語調整、コミュニケーションストラテジー	コミュニケーションに非協力的な他者、重要な他者、コミュニケーションストラテジー、言語調整、自己否定	重要な他者とのコミュニケーション、コミュニケーション時の言語調整の有無、コミュニケーション失敗の経験との関連付け
2	I	そうか、なんかもうちょっと、お互いこう？こうって聞いてくれたらいいけどそれをしてくれないから、ああ、なるほど、それはどうになりましたか、解決できた、それとも、もう仕方ない				
3	A	仕方がない、もともと私は留学生としてなんか、話す言葉が変だったかも知れません。だから相手から、そういう理解しようとする気持ちもともと少ないかもしれません。でもそれも仕方がありません。ただ自分はもともと使っている言葉が変ですから。	仕方がない、話す言葉、変だった、相手、理解しようとする気持ち、少ない	間違い、コミュニケーションの失敗の原因	諦め、日本語の自己評価、自己否定	失敗経験による自己の能力の内省
4	I	変だったかもしれないということね。				
5	A	はい、相手から理解しようと思っていたとしても、その面倒くさいですから、相手にとって面倒くさいですから、仕方がないです。	面倒くさい、相手にとって	コミュニケーションの失敗の原因	コミュニケーションの相手の態度	コミュニケーション失敗の経験
6	I	そっかそっか、でもちょっとやっぱそれ聞かされると、なんかちょっと、嫌になってしまった。				
7	A	はい、あーまた失敗したっていう感じです。えーわからないの？まじっすか？という感じです。	また失敗したっていう感じ、わからない	コミュニケーションの失敗の原因	特定の相手、失敗の経験の繰り返し	コミュニケーション失敗の経験
8	I	あーそっかそっか。はい。今もありますか。				
9	A	今もありますね。はい。両方はアニメが好きなので、あの時々何かおすすめしたいアニメがあったとき、なんかRIに何か薦めましたけど、そのストーリーの展開が話したとき、まあ、Rがわからないときがたくさんありました。後はどういう状況？になりました。	アニメが好き、薦めました、わからないとき、たくさんありました		共感、難易度の高いタスク、失敗の繰り返し	難易度の高いタスク、コミュニケーション失敗の経験
10	I	I:なるほど、そういうふうに関わりがなかったとき、そういうときで自分の勉強しようとか、コミュニケーションしようという気持ちに影響がありますか。何か勉強したいとかコミュニケーションをもっとしたいという気持ちに影響がありますか。				
11	A	えー、そうですね。もっとなんか、長い言葉をあの短い言葉に、その、切りたいです。長い言葉を話したとき、私自身の何か話すスピードがもともと遅いですから、あの長い言葉を話したとき、必ず相手に何か迷惑をかけると思います。短い言葉になったら、多分相手にとっても、その何かももっと、もっとわかりやすくなると思います。	長い言葉、相手、何か迷惑をかける、短い言葉、わかりやすくなる	会話スタイル、発話調整	日本語能力の認知、発話調整、日本語母語話者とのコミュニケーション、意思疎通、自身の日本語の内省	失敗経験による自己の能力の内省
12	I	そういうこと。自分のその話し方を変えようと思う。				
13	A	はい				
14	I	そういうことか。じゃあ勉強はしたい気持ちをもっと話したいという気持ちがもうなくなったりとかそういうことはないですか。話したいと思ったけどなんか、あんまりえ？え？と言われて、ああもうやめようかなとか、そういう気持ちはありますか。				
15	A	えー何か留学生に対して、何か留学生の言葉を、早く理解できる人もいれば、理解できない人もいます。はい。だから日本の方全部じゃなくて、特定の相手に、何か話さなくなりました。何か相手に、もうなんか面倒くさいことになってると思いますから、	留学生の言葉、理解できる人、理解できない人、特定の相手、話さなくなりました、面倒くさい	コミュニケーションに協力的な相手、コミュニケーションの相手の特定化、コミュニケーション意欲	コミュニケーションへの能動的参加、失敗の経験、特定の相手、コミュニケーション意欲の低下	コミュニケーション時の言語調整、コミュニケーション意欲への影響
16	I	なるほど。人を選んで、でも話したい人に話すということですね。				
17	A	はい				
ストーリーライン		Aは【重要な他者とのコミュニケーション】による【コミュニケーション時の言語調整の有無】について【コミュニケーション失敗の経験との関連付け】を行っている。特に【難易度の高いタスク】での【コミュニケーション失敗の経験】が起きるが、それは【失敗経験による自己の能力の内省】のきっかけとなる。また【コミュニケーション時の言語調整の有無】の【コミュニケーション意欲への影響】が見られる。				

Aは留学生活後半において、コミュニケーションにおける成功体験などにより自信を持ち、それは不安の解消につながっているが、コミュニケーションが常にうまくいったわけではなく、接触機会の多

かった日本人学生 R と意思疎通がうまくいかないことが繰り返しあった。その要因について、相手による意味の確認などのストラテジーや言語調整が見られないことについて言及し、自身の会話能力を内省するとともに、そのような相手に対しては話さなくなっていくと述べている(表 1: 15)。つまり、コミュニケーション相手の言語調整の有無が、A の WTC に影響を与えていたと言える。「重要な他者」という概念は、Williams and Burden (1997)¹⁵⁾において学習動機に関わる外的要因のひとつとしてあげられており、教師や両親、ピアといった学習に影響を与える他者である。本稿では「重要な他者」を目標言語社会でのコミュニケーションにおいて、特定された交流相手(友人や留学生生活を支える知人)として捉える。

A は自身の日本語能力にある程度自信を持っているものの、いきなり知らない人に話しかけられて理解できなかったという経験を複数持ち、【重要でない他者とのコミュニケーション意欲の減退】を招いている。つまりコミュニケーションをしたいと思う相手が、多数の様々な話者ではなく特定への相手へと変化していた。また、日本語の語彙の微妙なニュアンスによる差を理解せずに誤って使うことが、友人に嫌な思いをさせてしまうのではないかという不安を持っていた(【重要な他者との関係性維持の阻害要因としての誤りへの不安】)。

A は留学生活後半に抑制の高まりを経験する。それは留学生活が終わろうとしているのにもかかわらず、まだ自身が正確に話していないということを実感すること(【L2 理想自己と現実との差に基づく誤りに対する否定感】)による。「L2 理想自己」は L2 Motivational Self System¹⁶⁾の概念であるが、A は自己のなかに留学時における理想の第二言語話者を描いており、現実の自身の能力との差を感じていたということである。それは「間違えることは恥ずかしい」というネガティブな感情を生み出すことにもなる。以下はその部分の語りである。

A: この前も自信がありませんけど、日本に来たばかりなので、ちょっと自分の日本語がまだ下手ということ、自分が何か納得していましたっていう感じだけど、今はもう 1 年間過ぎましたのに、まだなんか間違いがあるなんてちょっと恥ずかしくなりました。

また留学経験によって日本語運用知識が増すことで、語彙の細かなニュアンスを知ることになり、慎重にことばを使うようになることから危険負担が減っている。一方で、友人とのコミュニケーションにおいては正確であることよりも意味がわかることが重要であると話し(【コミュニケーション時の意識変化(構造から文脈へ)】)、間違いを恐れずに意味を伝えることが重要であることが意識化されていたことがわかった(【危険負担の意義の認知】)。このような意識は抑制、危険負担へと影響し、教室外場面特有の意識であると見られる。

4-2. 学習者 B

学習者 B が描いたコミュニケーション意欲の折れ線グラフは、留学中の休暇期間に一旦下降し、休暇後に回復、また日本語能力試験の受験前に高まり、試験後に低下するといった学習動機に紐づけられたものであった。しかし B の語りからは不安の減少、自信感が WTC に影響を与えることが示されていた。図 2 は B のストーリーラインである。

B は来日直後には環境の変化などにより不安を抱えていたが、来日後 2 か月程度で自身の日本語能力が向上したと認知し、留学という環境の変化にも慣れ、不安が減少すると同時に日本語コミュニケーション意欲が高まっていた(【自信の獲得による日本語コミュニケーション意欲の高まり】)。B は来日前から自身の日本語能力に自信を持っていたが、正確さへのこだわりから話すことには不安を抱えていた。しかし来日後にコミュニケーションの経験を重ねることによって、間違いながらも会話を進めることの楽しさを見出し、間違いを気にせずにコミュニケーションをするようになった。つまり【危険負担の意義の認知】が不安の減少へと結びつき、友人とのコミュニケーションにおいて楽しみを見出すようになったのである。このようなコミュニケーションに対する意識の変化は A と同様であった。

B は留学生活後半においてさらに自信感を高め、試験時における日本語能力向上の実感や、テスト時に感じる不安の減少によって抑制が減少する。B は他者から頻繁に日本語能力をほめられたことにより

かえってその評価について不信感を持つようになったが、重要な他者からの評価は肯定的に受け止め、自信を構築していく。重要な他者とのコミュニケーションは関係構築の機会となっていた。

<留学生活前半>

B は来日後、【日本語能力向上の認知による自信の獲得】を経験するものの、【環境変化による第二言語不安】【日本語能力認知による第二言語不安】【難易度の高い言語タスクにおける第二言語不安】を有していた。【日本語能力向上の認知】は【第二言語不安の減少】に結びついている。B は【正確さに対するビリーフによる第二言語不安】(抑制)を有していたが、【日本語能力向上の認知による第二言語不安の減少】【コミュニケーション経験による第二言語使用の自動化】が起こり、【自信の獲得による日本語コミュニケーション意欲の高まり】および【重要な他者とのコミュニケーションに対するポジティブ感情】が芽生え、【危険負担の意義の認知】へとつながった。

<留学生活後半>

B は【日本語学習者のステレオタイプに基づく誤解に起因する抑制】があったが、【ステレオタイプとは異なる目標言語社会における L2 自己の認知による自信の獲得】(抑制の減少)を経験した。さらに、【日本語能力認知機会としてテスト不安の減少】の経験や【コミュニケーション時の意識変化(構造から文脈へ)】は【抑制の減少への気づきによる不安の減少】につながっている。

【目標言語社会の環境の日常化】は【母語でのコミュニケーション場面との類似化】を引き起こし、【日本語コミュニケーションに対するポジティブ感情の減少】にもつながっている。

留学中には【他者からの肯定的な日本語能力評価による抑制の減少】を経験したが、【他者からの頻繁な日本語能力評価機会】は【他者からの評価に対するポジティブ感情】とともに【他者からの肯定的評価の頻繁さに起因する不信感】を持つようになった。しかし【重要な他者からの日本語能力評価による自信の獲得】につながっている。

また【重要な他者とのコミュニケーションに対するポジティブ感情】は【重要な他者との関係持続の機会】となっていた。

図2 B のストーリーライン

B のように来日後に不安が徐々に解消され自信を持つようになり、WTC が高まっていく事例は想像に難くない。また B の自信の高まりには試験の機会による日本語能力の認知や重要な他者による日本語能力評価の機会が影響しており(【日本語能力認知機会としてテスト不安の減少】【重要な他者からの日本語能力評価による自信の獲得】)、WTC モデルに示されているように認知的側面と情意的側面が WTC に影響を及ぼしていることがわかる。以下が関連する語りの部分である。

B: (不安を感じなくなるときについて)これを最近強く感じたときがあって、試験のときに会話の試験をするんですけど、普通に何かこう、ただの会話みたいに問題があるとかそういうんじゃなくて、問題はあんですけど、それを何か、自然に話す試験があったんですけど、その時に、前のとき、同じ試験を前もしたんですけど。前のときは、どう話せばいいのか、なんか文法的なそういうのを気にして緊張をしたと思うんですけど、そのときはあまり緊張しなかった。

4-3. 情意要因の変化と WTC への影響

分析から得られた理論記述を情意要因ごとに整理し、図3にカテゴリーとして示した。以下、WTC の変化に影響する情意要因について、自信と不安、およびコミュニケーションの条件の2点から述べる。

日本語 WTC の変化に大きくかわる情意要因は自信と不安であり、それにはコミュニケーション経験(b)、日本語能力の認知(c)、コミュニケーションの性質(d)が関連する。コミュニケーションの成功体験(b1)は自信を高め、不安を一時的にあるいは段階的に減少させ、WTC の高まりに影響する。自信は、他者による評価や試験などの日本語能力の評価機会によって日本語能力向上に気づくことによって高まる(c1)。一方、コミュニケーションの失敗体験(b2)は不安を引き起こす。失敗体験を通じて自己の日本語能力不足に気づく場合(c2)や、突然知らない人に話しかけられるといった難易度の高いコミュニケーションにおいて(d1)、またコミュニケーション行動の文化的差異(d2)に気づき、うまくいかないのではないかと不安になることもある。学習者 A、B はどちらもいわゆる上級レベルの学習者であるが、様々な場面において不安を経験していた。

a: 環境要因		
b: コミュニケーション経験	b1. 成功体験	b2. 失敗体験
c: 日本語能力の認知		
c1. 日本語能力向上への気づき(自己によるもの、他者によるもの、評価機会)		c2. 能力不足への気づき
d. コミュニケーションの性質		
d1. コミュニケーションの難しさ: タスクの難易度		
d2. コミュニケーションの難しさ: 文化差による要因		
d3. コミュニケーションの楽しさ: 関係性構築、内発的動機		
e. コミュニケーションの相手	e1. 重要な他者	e2. 重要でない一般の他者
f. コミュニケーションに対するピリーフ、意識		

図3 カテゴリー: 情意要因の変化の要因

コミュニケーションの条件という点からは、コミュニケーションの相手(e)、コミュニケーションに対する意識(f)がWTCに関わることが示された。特に重要な他者とのコミュニケーション(e1)においては楽しさといったポジティブな感情が芽生え(d3)、他者との関係性を構築する過程でWTCが高まっていく。学習者は留学時に異文化コミュニティの一員として他者との関係性を築くための欲求を持つが、コミュニケーション意欲はその欲求に関わるものであり、コミュニケーションでの失敗や成功体験を繰り返しながら、特に重要な他者へのコミュニケーション意欲を高めるのである。それには留学時の様々な経験から内発的動機を深めていることも影響している(d3)。一方で、コミュニケーション失敗の経験により生じる不安は、特に重要な他者ではない他者(e2)とのWTCを減少させる。Aの場合は、コミュニケーションの相手の言語調整の有無がWTCに影響していた。またA、Bともにコミュニケーションに対する意識の変化(f)が起こっており、正確さを意識することよりもメッセージを伝えることが重要だという気付きが、危険負担の高まり、抑制の軽減につながっていることから、WTCに間接的に影響していたと考えられる。抑制の軽減および危険負担の高まりは、自己の日本語能力向上への気付き(c1)や、日本語を使う環境への慣れ(a)によっても起こる。実際に帰国前には、日本語能力の向上がまだ十分ではないと感じることで誤りへの不安が生じるなど、不安の高まりが抑制を高めていた。また間違いが重要な他者との関係性構築を阻害する可能性があるといったコミュニケーションにおける意識により(f)、抑制が高まることもある。

小林(2006)¹⁷⁾は第二言語におけるWTCの実証的研究をまとめており、WTCが高まることで第二言語によるコミュニケーションの量が増え、それが肯定的な経験であると、コミュニケーションの不安が緩和され学習意欲が高まるという循環的なものであるとしている。本稿において情意要因の変化を質的に分析することにより、その過程をより詳細に捉えることができた。教室外場面でのコミュニケーション意欲は異文化コミュニティのなかでの他者と関係性の構築を目指したものであり、相手との関係といったコミュニケーションの条件や、様々なコミュニケーション経験のなかで生じる不安や自信など、個々の文脈において変化していくものであると言える。

5. 終わりに

本稿では、留学中の教室外場面における日本語学習者の情意要因(自信、不安、抑制、危険負担、WTC)を観察し、コミュニケーション意欲にどのように関わるかについて質的なアプローチによって分析した。WTCに関する研究成果は最終的に教師が介する教室内に還元されていくものであり、第二言語のコミュニケーションに対する自信を高めることや、コミュニケーションを中心とした授業において内発的動機付けや自己の将来像と結びつけることが指摘されている³⁾。留学中の第二言語教育においては教室外場面を意識し、異文化コミュニティに関わる他者との関係性を築けるような学習支援をしてい

³⁾ 小林(2006)¹⁷⁾, および日本語学習者を調査対象とした小林(2008)⁵⁾による。

くことで、社会とのつながりを考慮した学習環境デザインが可能となるだろう。それにはコミュニティのホスト側となる日本人学生の異文化接触に対する情意要因と統合した研究も必要である。またレディネスとしての日本語能力や学習動機によって、不安、自信などの生じる場面が異なることから、さらに個々の文脈のなかでコミュニケーション意欲とのかかわりを捉えていくことが必要である。

引用文献

- 1) 竹田治美. 日本語短期研修のカリキュラムとその周辺について. 奈良産業大学紀要. 2013, Vol. 29, pp.193-198.
- 2) Shoaib, A. & Dörnyei, Z. Affect in lifelong learning: Exploring L2 motivation as a dynamic process. In P. Benson, & D. Nunan (Eds.), *Learners' Stories: Difference and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 2004, pp.22-41.
- 3) 八島智子. 外国語コミュニケーションの情意と動機: 研究と教育の視点. 関西大学出版, 2004. 198p.
- 4) 中田賀之・木村祐三・八嶋智子. 英語学習における動機付け: 多様なアプローチに向けて. JACET 関西紀要. 2003, No.7, pp.1-20.
- 5) 小林明子. 日本語学習者のコミュニケーション意欲と学習動機との関連. 広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部. 2008, No.57. pp.245-253.
- 6) MacIntyre, P. D., Clement, R., Dörnyei, Z., and Noels, K. A. Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 1998, 82, pp.545-562.
- 7) MacIntyre, P. D. and Charos, C. Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of language and social psychology*. 1996, 15:1. pp.3-26.
- 8) Brown, H.D. *Principles of Language Learning and Teaching*. 6th ed. White plains, NY: Prentice Hall Regents, 2014, 402p.
- 9) 石橋玲子. 日本語学習に関わる情意的要因と学習成果との関連—外国語学習環境下の中上級学習者を対象に—. 学苑. 2013, No.876. pp.34-42.
- 10) Ely, C.M. An analysis of discomfort, risktaking, sociability, and motivation in the L2 classroom. *Language learning*. 1986, 36:1. pp.1-25.
- 11) 荒木史子. 外国語コミュニケーション力に情動が及ぼす影響—CEFR 自己評価に基づく分析から. 溪水社, 2014, 233p.
- 12) 大谷尚. 質的研究の考え方—研究方法論から SCAT による分析まで—. 名古屋大学出版会. 2019, 403p.
- 13) 大谷尚. 4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学). 2008, 54 (2), pp.27-44.
- 14) 大谷尚. SCAT: Steps for Coding and Theorization —明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法—. 感性工学. 2011, 10 (3), pp.155-16.
- 15) Williams, M. & Burden, R. *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press. 1997, 240p.
- 16) Dörnyei, Z. *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 2005, 270p.
- 17) 小林明子. 第二言語教育における Willingness to Communicate に関する研究の動向. 広島大学大学院教育学研究科紀要第二部. 2006, 55. 285-293.

受理日 2020 年 12 月 1 日